



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Licenciatura em Educação Física

Bruno Campos de Sousa

**Adaptações educacionais em situações de autoexclusão na recreação
escolar: uma análise da mediação docente**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília

2021

Bruno Campos de Sousa

**Adaptações educacionais em situações de autoexclusão na recreação
escolar: uma análise da mediação docente**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Graduação em
Educação Física, da Universidade de
Brasília, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Licenciado.

Orientador: Alexandre Luiz G. de Rezende

Brasília

2021

BRUNO CAMPOS DE SOUSA

**Adaptações educacionais em situações de autoexclusão na
recreação
escolar: uma análise da mediação docente**

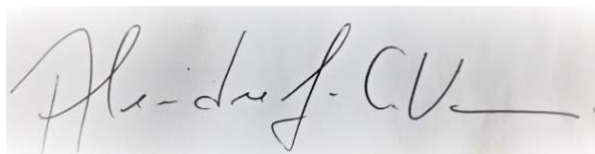
Trabalho de conclusão de curso, apresentado a
Universidade de Brasília, como parte das
exigências para a obtenção do título de licenciado
no curso de Educação Física.

Brasília, 26 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alexandre Luiz G de Rezende
Universidade de Brasília - UnB



Prof. Dr. Alexandre Jackson Chan-Vianna
Universidade de Brasília - UnB

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que prezam por um ensino inclusivo e de qualidade.

Agradecimentos

Agradeço a todos os familiares e amigos que me acompanharam no processo de formação, e ao meu orientador e colegas que participaram da produção deste trabalho.

O tempo muito me ensinou: ensinou a amar a vida, não desistir de lutar, renascer na derrota, renunciar às palavras e pensamentos negativos, acreditar nos valores humanos, e a ser otimista. Aprendi que mais vale tentar do que recuar... Antes acreditar do que duvidar, que o que vale na vida, não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada.

Cora Coralina

Sumário

Adaptações educacionais em situações de autoexclusão na recreação escolar: uma análise da mediação docente	1
Adaptações educacionais em situações de autoexclusão na recreação escolar: uma análise da mediação docente	2
Sumário.....	7
Resumo.....	8
Introdução	9
Flexibilização Educacional	20
Métodos	30
Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo	34
Resultados.....	37
Análise e Discussão	44
Considerações Finais.....	54
Referências Bibliográficas.....	55

Resumo

Esta pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental em Brasília, com alunos de 5º ano. Apresenta a problemática das possíveis adaptações educacionais que o professor pode construir na mediação, visando a inclusão de todos os alunos. O foco central do estudo é a intervenção educativa e os respectivos desafios enfrentados pelo mediador durante a atividade educativa. Foram realizadas relações entre experiências prévias do mediador, contexto social e cultural e características e ações do educando. A construção da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é proposta por Feuerstein (1991) como uma postura educativa que adequa as estratégias de ensino às necessidades do aluno, para a construção de uma aprendizagem significativa. Conclui-se diante das discussões a importância do professor pesquisador reflexivo, capaz de adaptar a aula de acordo com sua intencionalidade pedagógica ao passo que se atém à melhoria da qualidade do ensino da educação física escolar.

Palavras-Chave: inclusão. Educação Física. Experiência de Aprendizagem Mediada. Adaptação educacional. Pesquisa pedagógica.

Introdução

Em se tratando de educação física inclusiva, é comum que as pessoas pensem em dois aspectos, sendo eles: (1) incluir pessoas com deficiência física (PCD) e/ou pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE) e (2) estar diante de um desafio árduo. Entretanto, além de a educação física inclusiva não se restringir somente à inclusão de PCD e PNEE, o fato de ter que adaptar a aula pode ser um ponto de vantagem, principalmente para o professor de educação física.

A educação é um direito previsto na Constituição Federal do Brasil, de 1988, portanto, são diversas as políticas que se baseiam em uma democracia de acesso à educação, de forma a efetivar e ampliar as oportunidades. A exemplo disso, a Declaração de Salamanca (1994), um documento cujo Brasil é signatário, onde os membros garantem o compromisso com a melhoria de educação para PCD e PNEE, a partir da criação de programas educacionais, combate a atitudes discriminatórias, educação mais efetiva, entre outras intervenções.

Nesse estudo, entenderemos educação física inclusiva não somente como a que abrange os alunos com deficiência física ou necessidade educacional especial, mas também aqueles que se negam a participar das aulas, bem como aqueles excluídos pelos próprios colegas.

Para SEABRA (2012), o termo Necessidades Educativas Especiais, a partir da Declaração de Salamanca em 1994, engloba em seu conceito além das deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a sobredotação, bem como as crianças que trabalham, as crianças de rua, as que pertencem a populações de risco, a minorias étnicas ou culturais, e a grupos desfavorecidos ou marginais.

Ademais, as relações interpessoais são, por vezes, negligenciadas, principalmente quando se trata da interação entre meninos e meninas, os quais, se não orientados desde a educação infantil, terminam por internalizar a necessidade da separação das atividades por gênero, o que acaba adicionando mais uma barreira à inclusão. Não obstante a isso, quando tratada sempre como uma forma de competição, a educação física pode afastar aqueles alunos que não se sentem

confortáveis diante dela, e para poupar-se dessa situação de competitividade, o aluno se exclui arbitrariamente da aula.

Diante disso, nota-se a necessidade de o mediador, desde o primeiro contato com a turma, ministrar atividades de cunho inclusivo, que prezem pela interação, colaboração e participação da turma como um todo, é importante ressaltar que a educação física, quando comparada às outras matérias, carrega consigo um universo de possibilidades de exercício psicológico, social e afetivo através do esporte.

Seabra (2012) afirma que a Educação Física Escolar acompanhou o percurso da educação inclusiva, entretanto, houve pouco favorecimento do educando com necessidades educativas especiais, no quesito desenvolvimento de potencialidades na educação física, o que resulta em uma prática que ainda não acolhe as diferenças.

Os estudantes possuem diversas experiências sociais e pessoais, e apresentam, portanto, um processo singular em relação à aprendizagem e sua relação com o meio escolar. De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), é imprescindível a continuidade (no ensino fundamental) das experiências em torno do brincar, desenvolvidas na educação infantil, pois estas facilitam a compreensão do mundo e potencializam a inserção da criança nas esferas da vida social.

Nota-se que a brincadeira é a maneira pela qual a criança aprende a interagir com o outro, ao passo que entende suas próprias capacidades. Em conformidade com esses aspectos e com sua proposta pedagógica, a EC 304, norteadas por um de seus objetivos que é o desenvolvimento das capacidades físicas, afetivas e de inserção social, reserva um horário de recreação livre aos alunos, com a finalidade de estimular o “brincar”, elemento essencial relacionado à aprendizagem da criança que permite a recriação das competências já adquiridas pela criança.

Durante minhas experiências nos estágios obrigatórios do curso de Educação Física da UnB, tive a oportunidade de estagiar em turmas do Ensino Fundamental – anos iniciais, na EC 304, no horário reservado à recreação, a qual passaria a ser uma aula de educação física. Em vista do disposto em documentos como PCN's, BNCC e Projeto Pedagógico da escola, meu compromisso enquanto professor foi o de propor atividades que, uma vez vivenciadas pelos alunos, criassem experiências de

aprendizagem significativas, de modo que as intervenções promovessem o desenvolvimento de todos os alunos, a despeito de suas diferenças.

De acordo com o BNCC, a intervenção pedagógica deve ajustar-se às capacidades dos alunos para construir a ajuda educativa, o que o indivíduo aprende em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento que dispõe naquela fase. Portanto, em observância a esses princípios, despendi maior atenção aos alunos que, por diversos motivos, se recusavam a participar das aulas.

Segundo Castro e colaboradores (2020) percebe-se grandes índices de autoexclusão quando os jogos propostos exigem certo nível de habilidade motora para sua realização. Gallahue (2013, pg. 210) propõe o conceito de uma “espiral negativa de desengajamento de jogos e esporte”, na qual a criança é levada a crer que possui competência motora limitada, logo, acredita não ser muito boa em determinadas brincadeiras, preferindo, portanto, excluir-se da aula, processo que a leva a ter menores níveis de atividade física e, por consequência, oportunidades de aumento de competência minimizadas.

Portanto, o prefixo “auto” em “autoexclusão”, não denota responsabilidade da criança, mas sim um mecanismo de defesa contra as situações que desafiam sua percepção de competência. Essa tentativa de privar-se de vivências com o fracasso exige muita atenção por parte do mediador, pois não devemos expor a criança ao julgamento dos demais, ao passo que deixá-la à margem das aulas pode desencadear um processo de defasagem de aprendizagens.

Nesse caso, o ponto de partida do estudo foi a autoexclusão de uma educanda em uma atividade proposta pelo mediador, a atitude da aluna em questão era mais de apreensão e receio de sua performance na atividade em meio aos colegas, do que fobia ou repulsa à brincadeira. Em vista disso, avaliamos ser possível a intervenção pedagógica, por meio da mediação docente qualificada, aplicando, de forma progressiva, as devidas adaptações à atividade proposta, de modo que esta torne-se próxima às percepções que a aluna tem sobre suas capacidades.

Importante ressaltar que, em casos mais graves, é recomendável que a escola entre em contato com os pais, para que a reversão dessa situação ocorra concomitantemente nos ambientes escolar e familiar.

As adaptações nas aulas de educação física trazem consigo grande relevância e possibilidade de transformação da realidade social das crianças, visto que, proporcionar aos alunos a oportunidade de participar das aulas, quando antes não participavam, pode ser um fator modificador nos espirais propostos por Gallahue, mencionados anteriormente, retirando o aluno de uma situação de desengajamento com o esporte, levando-o à espiral positiva de engajamento, que por consequência confere maior sensação de capacidade ao indivíduo.

Isso gera grande impacto em ambos os extremos, tanto na vida do estudante, que terá maior contato com as experiências significativas do esporte; quanto para a postura didática do professor, o qual ressignifica a visão da educação física no âmbito escolar e familiar, ao passo que a atribui maior valor para os jogos e esportes aos estudantes.

O educador: conexões com o percurso formativo

O contato com a educação física e esporte escolares, em minha infância, sempre se fez presente.

De acordo com Gallahue (2013), as crianças com maior habilidade têm maior probabilidade de considerarem-se competentes, isso as leva a elevar tanto sua competência percebida, quanto a verdadeira, resultando em mais oportunidades de tornarem-se ainda mais competentes (essas interações são conhecidas como: espiral positiva de engajamento). Desse modo, vivenciei com abundância as experiências significativas que a recreação e os esportes oferecem, tais como a autoestima, interação social, lazer, saúde, etc.

Diante disso, entendo que meu papel como professor é garantir o acesso das crianças às práticas corporais e suas respectivas contribuições para a formação como pessoa e cidadão, em observância ao disposto na BNCC. Ainda, no contexto de inclusão, entendemos que o professor precisa estimular o desenvolvimento do aluno, motivando sua participação para o engajamento nas atividades, a fim de atribuir significação aos conteúdos, bem como sensação de pertencimento e acolhimento ao grupo.

Linha de pesquisa sobre Flexibilização Educacional

O estudo sobre o processo de flexibilização educacional, com destaque para a mediação docente na construção de experiências de aprendizagem adequadas

para favorecer o desenvolvimento humano, é uma das linhas de pesquisa da Faculdade de Educação Física da UnB que tem por finalidade capacitar futuros professores para que se dediquem à reflexão crítica sobre uma didática inclusiva nas aulas de Educação Física escolar.

Partimos do princípio de que todos os educandos possuem potencial para aprendizagem efetiva, de acordo com o conceito de *modificabilidade cognitiva estrutural*, proposto por Feuerstein & Feuerstein (1991). Essa compreensão, ressalta a responsabilidade dos professores em promover, de maneira efetiva, o desenvolvimento das crianças, de uma maneira geral, e daquelas com algum tipo de deficiência, em particular. Esse é um dos preceitos-chaves da Declaração de Salamanca, quando descreve o paradigma da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Feuerstein se destacou pelas pesquisas sobre a mediação docente por meio de experiências de aprendizagem significativas, ao avaliar a eficiência do uso de estratégias de ensino com foco na solução de problemas ao invés da proposta tradicional voltada para uma abordagem tutorial³, para alunos que estavam com distorção idade-série em função de fracassos escolares anteriores (RAND; TANNENBAUM; FEUERSTEIN: 1979). As principais conclusões, aplicadas posteriormente em diversas disciplinas (MIRANDA, ME: 2010; CARVALHO, LA: 2012) e diferentes contextos culturais, apontavam para reflexão sobre a importância do papel do professor na promoção da aprendizagem, como também, para demonstrar que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais eram capazes de aprender e avançar no seu desenvolvimento biopsicossocial.

No Brasil, a maior parte dos artigos sobre Feuerstein estão relacionados ao campo da Educação Especial, que se mostra sensível à proposta da “avaliação assistiva”, expressão que se refere à mediação docente capaz de identificar e minimizar possíveis entraves que comprometem o rendimento dos alunos durante a busca de solução para situações-problema (BEYER, H.O.: 1986; ENUMO, S. R. F.: 2005; CUNHA, A. C. B et al.; 2006; TURRA, N.C.: 2007; FARIAS, I. M. et al.: 2008; CARAMORI, P.M.; DALL’ACQUA, M.J.C.: 2015; TRIGO, P.:2018). Na Educação Física, em particular, após uma pesquisa geral por assunto, não encontramos referências às ideias de Feuerstein aplicadas ao seu ensino na escola.

As ideias de Feuerstein sobre a relevância da mediação docente para a promoção da aprendizagem (TZURIEL, D: 1992; BEM-HUR, M: 1998; AMARAL, ES; MIGUEL, IS: 2008), aproximam-se dos conceitos teóricos advindos do estudo dialético do desenvolvimento humano proposto por Vygotsky (1991; 2001). Pode-se afirmar, no entanto, que a associação entre Feuerstein e Vygotsky depende muito mais do referencial teórico dos pesquisadores que citam Feuerstein, como é o nosso caso, do que de citações diretas que ele tenha feito a Vygotsky.

Nos dedicamos, portanto, à descrição e à análise dialética das relações dinâmico-causais do processo de *mediação* entre professor e educando, com destaque para compreensão do papel do professor na organização de experiências de aprendizagem mediada que estimulem as interações bidirecionais e recíprocas que estão potencialmente presentes nessa díade.

Acreditamos que o professor, principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem significativas, deve se dedicar, em um primeiro momento, a leitura crítica das contradições que marcam o contexto histórico-cultural, a fim de identificar as condições objetivas que cercam a educação, para, em seguida, dedicar-se a conhecer e interagir com os educandos, a fim de, ao longo do processo educativo, construir estratégias didáticas dialógicas adequadas para flexibilização e, consequentemente, a individualização do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o estudo de Bracht et al. (2012), que realizou um mapeamento da produção científica no campo da Educação Física escolar, de 1980 até 2010, em periódicos brasileiros, as pesquisas se dividem em 3 categorias: (1) fundamentação, que se dedicam a ensaios voltados para a discussão de teorias sobre o papel político, social e pedagógico da educação física na escola; (2) diagnósticos, que recorrem a pesquisas empíricas e narrativas para compreender temáticas relevantes que perpassam a prática educativa; e (3) intervenção, que, por meio de metodologias de pesquisa qualitativas, abordam questões referentes à atividade educativa propriamente dita, ou seja, “a aula acontecendo”, o que inclui a reflexão sobre questões didáticas e interpessoais, mas também, abordam antecedentes relacionados com o processo de formação dos professores, com o contexto sociocultural dos educandos e com as condições que marcam a mediação docente.

Nossa linha de pesquisa sobre flexibilização educacional, portanto, dirige-se para os aspectos centrais desta terceira categoria: a intervenção na educação física escolar, pois, nos interessa discutir o papel a ser desempenhado pelo professor na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, assim como, repensar a formação docente, inicial e continuada, de forma a capacitá-lo para a construção dos saberes docentes mobilizados para garantir a qualidade do ensino, ou seja

a necessidade de realizar a discussão na Educação Física Escolar considerando concretamente o "chão da escola", o cotidiano escolar e aqueles que são os responsáveis por suas principais ações: os professores (Bracht et al.: 2012, p.20)

A categorização, no entanto, serve a um propósito analítico e pretende identificar o objeto de estudo central dos estudos realizados sobre a Educação Física escolar. Bracht et al. (2012, pág. 13) relatam como um dos aprendizados da realização dessa revisão narrativa, a compreensão da “precariedade das classificações”. Nosso estudo da flexibilização educacional, por exemplo, inicia com um relato autobiográfico dos professores em formação, em seguida, investe em um breve diagnóstico para compreensão da realidade sociocultural, da estrutura familiar-comunitária e do contexto institucional da escola, a fim de situar a atividade educativa, porém, quer analisar em profundidade a mediação docente no trato didático-dialógico com os conteúdos, métodos e formas de avaliação para favorecer a aprendizagem dos educandos.

Sendo assim, para nós, o estudo da educação física escolar: requer uma reflexão sobre os fundamentos da atividade docente; compreende que a educação ocorre em uma conjuntura, composta de diversos fatores, que devem ser conhecidos e considerados pelo professor para subsidiar a construção das experiências de aprendizagem; e, como objeto de estudo central, quer analisar como o professor enfrenta os desafios da mediação docente, a fim de fomentar o desenvolvimento e a humanização dos educandos. Em outras palavras, ao mesmo tempo que abrange as três categorias propostas por Bracht et al. (2012), tem consciência de que a fundamentação e o diagnóstico são aspectos constitutivos da atividade educativa de um professor que pretende ser pesquisador e reflexivo, que devem fazer parte da

análise, porém, nosso objeto de estudo central é a intervenção educativa e seus atores sociais.

Como uma linha de pesquisa que envolve estudantes da licenciatura em educação física e professores que se dedicam ao mestrado profissional em educação física escolar, adotamos a proposta, preconizada por Stenhouse (1975 in KNOBEL and LANKSHEAR: 2008; pág. 14), de que os educadores devem desenvolver competências que os habilitem a atuar como Professores Pesquisadores Reflexivos (PPR), de acordo com a interpretação de Silva e Lovisolo (2011) para as ideias do autor e suas implicações para a educação física escolar.

A investigação segue, portanto, o delineamento proposto pela Pesquisa Pedagógica (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008), que preconiza a aproximação entre o educar e o pesquisar, como responsabilidade inerente e indissociável daqueles que lidam com a educação. Acreditamos que faz parte das atribuições do professor, refletir de forma crítica e científica sobre a sua própria atividade educativa, como uma expressão do seu compromisso com o aprimoramento da qualidade da educação.

Stenhouse (1975) afirma que, a partir de uma análise sistemática do contexto e das experiências educativas, os professores constroem um saber docente que subsidia as decisões sobre como mediar as experiências de aprendizagem, logo, por meio de ricos estudos de caso, cuidadosamente documentados, os professores se colocam em uma postura crítica para “testar a teoria a prática”, questionar seus próprios métodos de ensino e, conseqüentemente, assumir um compromisso com o estudo e a reflexão de sua atuação profissional (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008, pág. 20).

Não estamos interessados, nesse momento, em avaliar os resultados da atividade educativa, mas, em analisar o processo de construção das estratégias de ensino que sejam adequadas para promover a estimulação do desenvolvimento dos educandos. Nosso estudo está em uma fase exploratória que tem por finalidade analisar a flexibilização pedagógica imprescindível para a individualização da atividade educativa, de forma a atender as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada educando (REZENDE, 2017).

A proposta de estudo envolve o professor-pesquisador na realização de cinco etapas complementares: primeiro, a narrativa autobiográfica do seu percurso

formativo para se constituir em um professor(a) de educação física; segundo, a descrição do cenário educativo, momento em que analisa o contexto sociocultural no qual está inserido como professor; terceiro, a seleção e descrição de *experiências de aprendizagem mediadas*, consideradas como relevantes para problematização da mediação docente; quarto, a descrição e a análise do ciclo de mediação vivenciado entre professor(a) e educando(s); quinto, a análise das adaptações didáticas sugeridas pelo uso dos *recursos auxiliares de mediação*, conceitos adaptados a partir da Escala de Aprendizagem Mediada proposta por Lidz (1991) para avaliar a capacidade de o professor realizar, com qualidade, a mediação docente para a aprendizagem, de acordo com os princípios-chaves de Feuerstein (1991).

Iniciamos, portanto, pela análise do processo de formação dos professores, por meio do resgate: (a) das experiências educativas pessoais do licenciando com a Educação Física, afinal, está se formando para ser professor(a) de Educação Física, mas, já participou ativamente deste cenário educativo na condição de aluno(a); (b) em seguida, vamos analisar as experiências, acadêmicas e de estágio, vivenciadas ao longo do curso de Educação Física, a fim de identificar as aprendizagens que contribuíram para a sua identidade atual como professor(a) de Educação Física (ou suas resistências para assumir esta identidade); (c) por fim, vamos abordar as expectativas profissionais após a conclusão do curso. Queremos, desta maneira, esclarecer qual é a posição ideológica e os compromissos sociais que dão suporte para enfrentar os desafios da educação.

Em seguida, consciente de que o(a) professor(a), deve conhecer e se posicionar criticamente diante dos aspectos histórico-culturais, sócio-político e institucionais que circunscrevem a atividade educativa, vamos realizar a descrição do cenário educacional, o que fornece subsídios para a compreensão da realidade de vida dos alunos e contextualiza a intervenção educativa a ser realizada.

A próxima etapa requer a aproximação com a prática educativa, o que é feito por meio da seleção e descrição detalhada de *experiências de aprendizagem mediadas* (EAM), que permitam a análise do ciclo de mediação e a compreensão da interação dialógica entre professor e educando, de forma a verificar se existem pontos que caracterizam interrupção ou ruídos que prejudicam a comunicação, e, em

seguida, se é conveniente inverter quem é responsável pela proposição das atividades, o(a) professor(a) ou o educando(a).

Em seguida, nos dedicamos à análise teórica das possibilidades educativas que o professor pode lançar mão para construir estratégias didáticas alternativas que promovam a flexibilização educacional e a individualização do processo ensino-aprendizagem.

Enquanto a atividade docente tradicional está centrada na transmissão de informações e no fornecimento de instruções para que o estudante lide de forma independente com os problemas, a construção de experiências de aprendizagem mediadas, por sua vez, requer um professor que seja capaz de se interpor entre a atividade e o estudante, ao selecionar atividades lúdicas e criar situações-problema que sejam adequadas ao interesse e as capacidades dos estudantes, como também, de participar da compreensão do tipo de situação-problema e de acompanhar a maneira como o estudante elabora a sua solução para o problema, ou seja, interpondo-se entre o estudante e a atividade que vai promover a sua aprendizagem (Avendaño, WR;Parada-Trujillo, AE: 2012).

A fim de provocar a diversificação das estratégias didáticas utilizadas no processo ensino-aprendizagem, testamos as contribuições dos recursos auxiliares para a mediação, que sugerem algumas adequações didáticas elementares, a saber: (1) a regulação do nível de dificuldade da atividade, (2) a utilização de estratégias de motivação do educando, (3) a mobilização da atenção do educando para a natureza dos problemas que caracterizam a situação educativa.

A intenção não é encontrar uma resposta específica ou indicar a melhor maneira de realizar as adaptações educacionais, mas, sugerir uma série de estratégias didáticas que fornecem ao professor opções de como flexibilizar as atividades de ensino. Muito mais do que encontrar uma solução, a proposta é desenvolver uma postura comprometida com a reflexão crítica sobre a mediação docente, de forma a capacitar os professores a serem criativos e comprometidos com a qualidade da educação.

Acreditamos que a aprendizagem é um processo ativo, que depende do envolvimento completo do educando com atividades que representem um desafio biopsicossocial, ou seja, que coloquem em jogo o exercício de suas habilidades

psicomotoras (o fazer), do seu nível de compreensão da situação (o pensar), das suas motivações pessoais (o sentir) e das possibilidades de interação com outras pessoas (o conviver), dentro do contexto histórico-cultural que circunscreve essa experiência, confere-lhe significados e direciona a busca de soluções.

Problema

A questão central do estudo se dirige à reflexão sobre: quais são as adaptações educacionais que o professor de educação física pode construir na mediação da aprendizagem de maneira a promover a participação de alunos que, em um primeiro momento, recusam-se a participar nas aulas? Outra questão relevante é: como o atual currículo do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal contempla as necessidades e interesses das crianças de “aprender a ser”, “a aprender a aprender” e “aprender a conviver” por meio da recreação e das brincadeiras?

O momento da recreação era, para as crianças, além de um horário de diversão, algo que as tirava da monotonia do ambiente de sala de aula. Portanto, “tomar” esse momento livre e transformá-lo em uma aula de educação física foi um desafio. Não obstante, adotar a posição de professor, de modo a cumprir com os objetivos da aula e, ao mesmo tempo, atender às expectativas dos alunos de atividades divertidas, também representou uma tarefa árdua.

Sendo assim, é possível enunciar uma hipótese geral de que, a partir da análise do processo de mediação e da avaliação das experiências de aprendizagem mediadas vivenciadas pelo(s) educando(s), o professor é capaz de identificar diversas alternativas didáticas que demonstram a viabilidade da flexibilização educacional e ampliam a garantia de uma aprendizagem efetiva dos educandos.

Objetivo

Analisar, a partir de uma leitura atenta das características e necessidades dos alunos, as adaptações educacionais a serem construídas para promover a participação efetiva de todos os alunos da educação infantil na recreação dirigida, em uma escola pública do Distrito Federal; em particular, a experiência bem-sucedida de modificar a atitude inicial de uma aluna de se autoexcluir da atividade proposta.

Flexibilização Educacional

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa e extensão sobre a flexibilização educacional em educação física e esporte, comum aos cursos de Licenciatura e Bacharelado, desenvolvida por membros do Núcleo de Esporte da Faculdade de Educação Física da UnB. A flexibilização educacional é um conceito chave para o paradigma da Educação Inclusiva, pois, refere-se ao processo dinâmico que envolve professor e educando(s) em torno da construção de uma atividade educativa capaz de criar experiências sociais significativas que contribuam para o sucesso da aprendizagem e para a promoção do desenvolvimento humano.

Outros conceitos, tais como adequações ou adaptações, já foram utilizados no meio educacional para se referir à necessidade de o professor realizar ajustes no currículo, ou, na metodologia de ensino, ou, na avaliação da aprendizagem para atender às necessidades individuais de cada educando. Se em um primeiro momento essa demanda se confunde com o caso dos estudantes com deficiências, logo em seguida fica claro que não é possível manter a escola e o currículo inalterados, porque a individualização do processo ensino-aprendizagem é um direito de todos, independente de necessidades educativas especiais, na medida em que contribui para o enriquecimento da qualidade de ensino.

A reflexão proposta pela flexibilização educacional abrange tanto as boas práticas como as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da atividade educativa. De acordo com os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2001), o estudo da mediação entre professor e educando(s) para construção do processo ensino-aprendizagem deve ocorrer em duas direções complementares: (1) uma voltada para as questões de caráter sociológico, relacionadas com a influência exercida pela proposta político-pedagógica, pela política educacional e pela conjuntura sócio-política na qual a escola está inserida (denominada de *cenário educativo*), e, outra, (2) voltada para as questões de caráter psicopedagógico, relacionadas com o papel e as possibilidades didáticas de ação do professor na mediação da relação entre o educando e o conhecimento a ser aprendido (denominada de *ciclo de mediação*).

No intuito de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos a serem utilizados no estudo da flexibilização educacional da educação física e do esporte,

vamos: (1) realizar um relato autobiográfico das memórias dos licenciandos sobre o nosso percurso formativo, desde as experiências com a educação física na educação básica até o ensino superior; (2) descrever os principais aspectos a serem analisados para uma compreensão das relações existentes entre as várias esferas sociológicas do cenário educativo que interferem na ação educativa, como também, (3a) enumerar os elementos que compõem o ciclo de mediação para aprendizagem construído entre professor e educando; e, (3b) relacionar os recursos auxiliares de mediação para que a comunicação entre eles transcorra sem interrupção e as trocas de saberes ocorram nas duas direções possíveis, de forma a enriquecer o processo de construção de estratégias educacionais que contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem do educando.

Percurso formativo do(a) educador(a)

O papel chave que, como professores(as), desempenhamos no processo educativo indica a relevância de reunirmos informações que auxiliem na compreensão de quem somos, e de que como nos vemos como professores(as), ou seja, quais são os compromissos que assumimos e que pautam o nosso trabalho docente. Sendo assim, investimos na elaboração de relatos autobiográficos, em narrativas orais, sobre nossas experiências formadoras, de maneira a obter elementos de análise e reflexão sobre a postura que assumimos diante do desafio da nossa mediação para a aprendizagem efetiva dos alunos (KRÜGER; KRUG, 2009; IZA; NETO, 2015; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016; LUIZ et al., 2016; PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

Adotamos uma trilha investigativa semelhante à proposta por Pereira e Figueiredo (2018), ao refletirmos sobre o nosso processo de formação como professores(as), por meio do resgate das experiências que foram relevantes em nossas trajetórias de contato com a Educação Física, desde a Educação Básica até a formação inicial no ensino superior.

A narrativa autobiográfica, enquanto opção metodológica, constitui-se em parte do nosso processo de tomada de consciência, pois mobiliza a emersão de aspectos intuitivos, pessoais, sociais e políticos, ou seja, daquilo que realmente ficou em nossa memória, e que se vincula com a discussão sobre o modelo de professor que orienta a nossa identidade pedagógica (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

Iniciamos pelo resgate de nossas experiências educativas pessoais com a Educação Física, afinal, estamos envolvidos com a formação para sermos professores(as) de Educação Física, mas, já participamos ativamente deste cenário educativo na condição de alunos(as), e tivemos a oportunidade tanto de construir uma interpretação própria das aulas de Educação Física, como também, de acompanhar de perto as experiências de outros alunos, colegas de turma.

Trata-se, portanto, de um resgate de nossas memórias, positivas e negativas, sobre as aulas de Educação Física na escola e de outras experiências com atividade física e esporte, em qualquer outro lugar, vivenciadas durante a infância e juventude, principalmente a fim de refletir sobre o significado que estas experiências tiveram na época e como as vemos agora, como também, o impacto que professores, pessoas da família ou amigos tiveram, ou não, sobre a nossa formação.

Em seguida, analisamos as experiências acadêmicas e pessoais vivenciadas ao longo do curso de Educação Física, no intuito de identificar as aprendizagens que, em nossa opinião, contribuíram de forma significativa para a constituição de nossa identidade atual como professor(a) de Educação Física (ou, se for o caso, de nossas resistências para assumir esta identidade). O roteiro que orienta a realização do nosso relato recomenda que contemplemos as principais transformações, dúvidas e iluminações que tivemos durante a realização do curso.

Na terceira parte dos relatos autobiográficos, abordamos as nossas expectativas em relação ao exercício profissional após a conclusão do curso. Como a pesquisa qualitativa é uma interpretação do pesquisador (nossa) sobre o caráter conceitual e teórico dos dados que são produzidos ao longo do estudo sobre a realidade, o relato autobiográfico contribui para esclarecer qual é nossa posição ideológica e nossos compromissos sociais diante dos desafios da educação.

O cenário educativo

O professor, ao se confrontar com a tarefa de construir uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física, deve estar comprometido com a formação de alunos criativos, críticos e conscientes do seu papel político e social na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

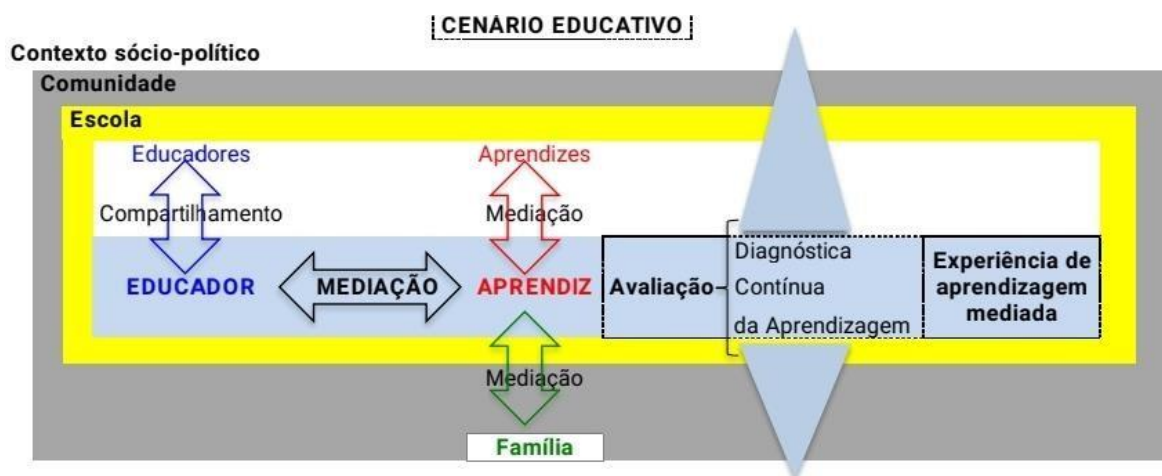
Para atender a essa diretriz político-pedagógica, o professor deve, obrigatoriamente, refletir sobre os aspectos sociológicos do cenário educativo que circunscrevem a sua atividade educativa. Uma análise da conjuntura social e política da realidade brasileira é um passo inicial e, como parte de um posicionamento político, imprescindível, mas, ao mesmo tempo, insuficiente, pois não se trata de exigir que o professor realize uma análise sociológica, e sim, que faça uma reflexão crítica sobre os aspectos sociológicos que interferem diretamente na elaboração de sua proposta pedagógica e em sua realização efetiva dentro de um contexto escolar específico.

A discussão sociológica do cenário educativo, portanto, dentro dessa linha de pesquisa, sem descuidar da análise crítica geral das contradições que marcam a sociedade brasileira, como parte de uma economia capitalista e globalizada, na qual o Brasil se posiciona como um país emergente, volta-se para discussão dos aspectos políticos e sociais que interferem, positiva e negativamente, na execução da proposta pedagógica e no alcance dos seus objetivos em relação à flexibilização educacional.

A análise descritiva do cenário educativo deve levar em consideração as características interdependentes de dois aspectos chaves: (1) aspectos sociais, que abrangem os condicionantes históricos, a conjuntura política, a realidade econômica e o contexto cultural, assim como a influência que exercem sobre a comunidade em que a escola está inserida; e (2) aspectos escolares, que se relacionam com os recursos pedagógicos disponíveis para a ação educativa, como também, com o conjunto das interações estabelecidas entre as pessoas que compõem cada um dos seus segmentos e dos segmentos entre si: professores, estudantes e familiares.

Pautada nessa compreensão global do cenário educativo, que orienta o processo de tomada de decisão sobre *o quê, para quê e como* educar, dedicamo-nos à discussão pormenorizada sobre as contradições e os determinantes político-sociais que podem, de alguma maneira, interferir no processo de mediação entre professor e educando e comprometer a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

O diagrama a seguir fornece uma ilustração das relações existentes entre esses aspectos chaves do cenário educativo.



Ciclo de mediação

A segunda parte da análise proposta pela linha de pesquisa sobre a flexibilização educacional na educação física dirige-se para os aspectos pedagógicos presentes no conceito de ciclo de mediação. A análise da proposta pedagógica parte do pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem ocorre como parte de uma Experiência de Aprendizagem Mediada (Feuerstein, 1991), a partir da qual o professor se envolve na construção eficaz de estratégias de ensino adequadas, para que todos tenham acesso a atividades significativas que contribuam, de maneira eficiente, para a promoção de um efetivo desenvolvimento humano e social.

Portanto, pautado nos princípios da teoria de Feuerstein (1991), o conceito de EAM subsidia a construção de estratégias de ensino individualizadas comprometidas com uma perspectiva inclusiva da Educação Física escolar. De acordo com essa perspectiva, compete ao professor construir o processo de mediação pedagógica de maneira a viabilizar que o estudante assuma um papel ativo ao longo da aprendizagem e, progressivamente, tenha condições de ser sujeito do seu aprender e de apresentar um desempenho cada vez mais independente.

O conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada pressupõe que a aprendizagem ocorre como a ação consciente de um sujeito, que se forma ao longo de uma experiência sociocultural de mediação com outro sujeito. Trata-se, portanto,

de uma interação que se caracteriza como bidirecional, pois pode iniciar a partir da ação de qualquer um dos sujeitos, seja o professor ou o estudante.

O princípio geral que norteia a EAM é que a ação de educar inicia a partir de uma ação humana intencional, que está associada a diversos significados. Existem significados que são atribuídos pelo próprio sujeito, que coexistem com significados advindos do contexto sociocultural e significados interpretados ou atribuídos pelos outros sujeitos. Para que o processo de mediação resulte em uma aprendizagem efetiva, é preciso construir um ciclo de compartilhamento dos significados, e de suas interpretações, entre o professor e o estudante.

A mediação entre professor e educando, portanto, deve ser entendida como elemento central para que a atividade educativa alcance a sua finalidade primordial, o processo de humanização do estudante e, secundariamente, para que o processo de aprendizagem de saberes, de competências e de atitudes transcorra como parte das possibilidades dialéticas de comunicação entre professor e estudante ao longo da atividade educativa.

O processo de mediação requer, portanto, o diálogo entre os sujeitos, que ora atribuem significados que exprimem a sua intenção, ora interpretam os significados atribuídos pelo outro. Um ciclo completo de mediação pode ser descrito pelo encadeamento de quatro fases, nas quais cada sujeito desempenha, pelo menos uma vez, as funções relacionadas com a expressão de uma intenção e a interpretação do significado da ação do outro, ou seja: (1) sujeito 1 – ação intencional; (2) sujeito 2 – interpretação da ação; (3) sujeito 2 – ação intencional de resposta, e (4) sujeito 1 – interpretação da resposta.

Quando a ação intencional é uma iniciativa do professor, caracteriza-se como proposição pedagógica, ou seja, o professor apresenta uma atitude consciente para envolver o estudante no processo de planejar a solução de uma situação problema apresentada no formato de um jogo. Quando a ação é uma iniciativa do estudante, caracteriza-se como parte de seus conhecimentos e experiências anteriores e é denominada como ação intencional, ou seja, o estudante demonstra as suas habilidades e interage, ora com o contexto ora com o outro.

Quando o estudante interpreta, é receptivo e responde de forma adequada à proposição pedagógica do professor, demonstra ter reciprocidade. Quando o professor está atento, interpreta e responde de forma adequada à ação intencional do estudante, essa habilidade é descrita como responsividade.

O diagrama a seguir descreve as fases do ciclo de mediação de acordo com quem tem a iniciativa do processo, e explicita a definição dos conceitos de Responsividade e Reciprocidade.

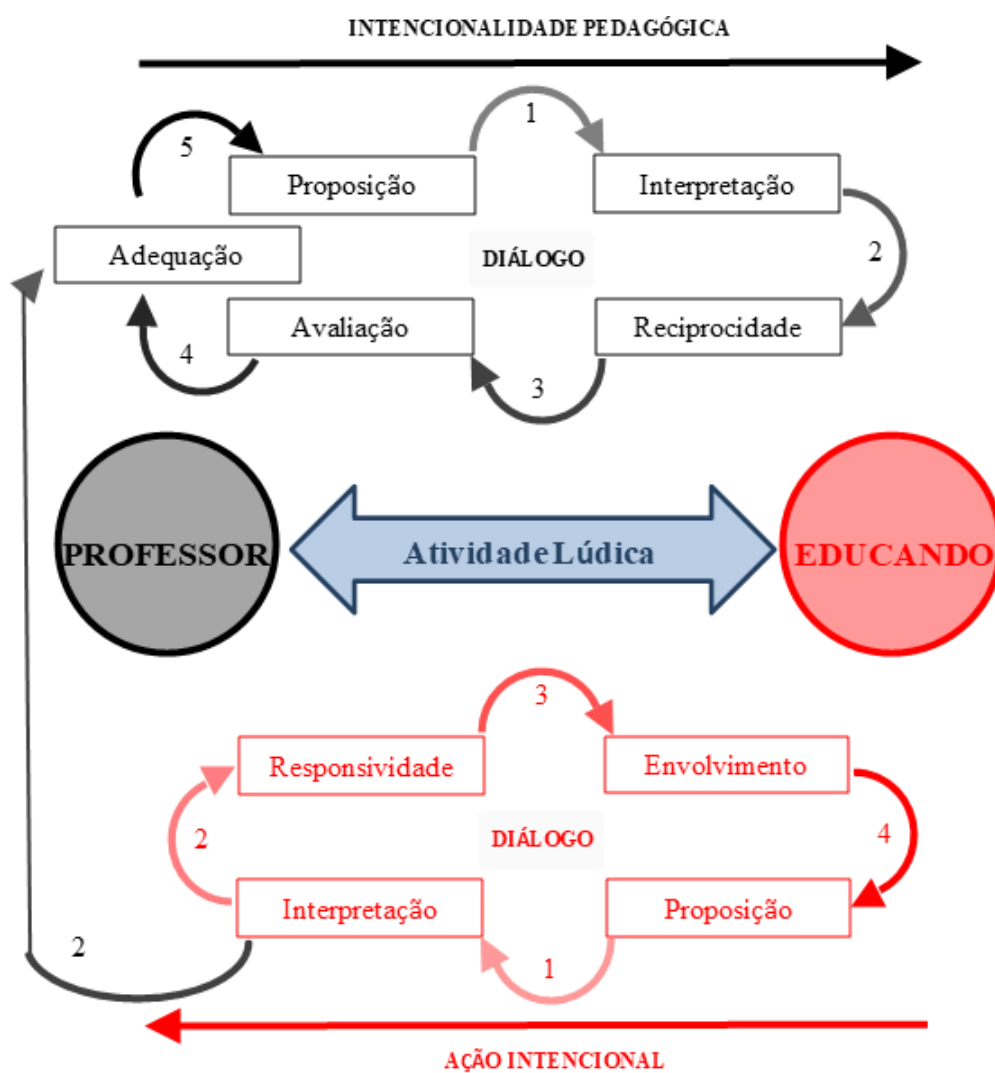


Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando

O ciclo de mediação permite identificar os entraves que normalmente comprometem o processo ensino-aprendizagem. Quando, por exemplo, o professor utiliza de maneira equivocada sua prerrogativa de proposição pedagógica e direciona a interpretação do significado de sua ação intencional para uma solução específica

da situação lúdica apresentada ao estudante, rompe-se o ciclo de mediação, tendo em vista que o educando é sujeitado e perde a sua condição de dialogar.

Outro exemplo é a ausência, por parte do professor, de uma postura responsiva, ou seja, a iniciativa do processo ensino-aprendizagem sempre é uma ação intencional do professor, que não se mostra capaz de ouvir, entender e responder às situações lúdicas propostas pelo(s) educando(s).

Da mesma forma, o ciclo de mediação também pode ser interrompido em função de atitudes inadequadas do educando, quando não demonstra reciprocidade, ou seja, disposição de participar na construção do jogo, a partir da sugestão inicial do professor, ou quando se silencia, e não adota uma postura ativa de iniciativa na proposição de jogos que iniciem a mediação com seus pares e com o professor.

A análise de como ocorre o ciclo de mediação na situação educativa escolhida no presente estudo para a análise do processo de flexibilização educacional fornece subsídios importantes para a reflexão sobre as modificações e novas possibilidades didáticas que podem ser utilizadas pelo professor para reconstruir uma experiência de aprendizagem mediada.

Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada

Além da análise das quatro fases do ciclo de mediação, a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada descreve recursos auxiliares que contribuem para que o professor construa adequações didáticas que culminem no sucesso do processo ensino-aprendizagem: (1) regulação do nível de dificuldade, (2) utilização de estratégias de motivação para a participação, (3) utilização de meios para mobilização da atenção do educando para o tipo de atividade a ser realizada.

A regulação do nível de dificuldade da situação problema proposta como conteúdo durante a atividade educativa pode se dar em dois sentidos antagônicos: (a) regulação da atividade à competência do educando, quando o professor modula a dificuldade do problema, tornando-o mais simples, de maneira a corresponder ao potencial de aprendizagem do educando, e; (b) apresentação de um desafio para o educando, quando o professor aumenta a dificuldade do problema, tornando-o mais complexo ou substituindo o tipo de problema, de maneira a criar um desequilíbrio em

relação às aprendizagens já adquiridas, de forma a criar a necessidade do educando desenvolver novas habilidades.

A utilização de estratégias de motivação do educando pode ser realizada de três maneiras diferentes, mas, complementares entre si, todas relacionadas com o conceito de motivação extrínseca: (a) elogiar a dedicação do educando, quando o professor, no intuito de ampliar a resiliência do educando, recompensa-o pelo empenho na busca de uma solução da situação problema; (b) destacar as mudanças do educando, quando o professor, no intuito de ampliar a percepção subjetiva de competência do educando, comunica, de maneira compreensível para o educando, que ele obteve sucesso na aprendizagem, e; (c) envolvimento empático-afetivo com o educando, quando o professor é capaz de demonstrar para o educando, por meio de expressões corporais, gestuais e verbais, o seu envolvimento e o seu prazer na convivência com o educando durante a atividade educativa. Mas, atenção, nenhuma das alternativas motivacionais está relacionada com o resultado da atividade educativa, e sim, com o processo de construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

A mobilização da atenção do estudante envolve duas estratégias de caráter mais cognitivo e diferenciadas entre si, primeiro, (a) a experiência partilhada, quando o professor se dispõe a buscar a solução do problema junto com o estudante, ou seja, os dois agem de forma cooperativa, e; (b) a transcendência, quando o professor transcende o contexto imediato do problema, relacionando a atividade a ser realizada com os conhecimentos prévios do educando, ou, recorrendo a um apoio conceitual que subsidie a busca de uma solução operacional. Essas duas possibilidades são as que mais se aproximam do conceito de “dica”, proposto por Vygotsky (1991; 2001) para a identificação da zona de desenvolvimento proximal. Da mesma maneira, a participação do professor, nesse caso, não pode ser no sentido de fornecer a resposta ao educando ou de assumir a liderança da atividade, deixando o educando em uma posição passiva. Compete ao professor mediar a aprendizagem e fornecer orientações que mobilizem a atenção do educando para o tipo de problema a ser resolvido. A compreensão do problema é o primeiro passo para a descoberta autônoma da solução.

Sujeito	Etapa	Ciclos	Recursos auxiliares	
Educando	Ação intencional	1	A. regulação do nível de dificuldade	{ A1. regulação à competência A2. desafio
Educador	Responsividade	2		
	Diretividade pedagógica	3		
Educando	Reciprocidade	4	B. utilização de estratégias de motivação	{ B1. elogiar B2. mudança
Educador	Diretividade pedagógica	1		
Educando	Reciprocidade	2	C. mobilização da atenção	{ B3. envolvimento afetivo C1. experiência partilhada
	Ação intencional	3		
Educador	Responsividade	4		

Um aspecto importante a ser destacado na proposta educativa de Vygotsky (1991; 2001): muito mais do que aprender determinados conhecimentos ou desenvolver certas habilidades, o educando também aprende, e, principalmente, a lidar com o processo de aprendizagem. Os recursos auxiliares, portanto, não são estratégias exclusivas dos professores. Os educandos aprendem a aprender e aprendem a colaborar com os outros para que aprendam. Em outras palavras, os educandos, ao final do processo ensino-aprendizagem, desenvolvem competências equivalentes a dos professores, assim como, jogadores que desenvolvem uma inteligência de jogo, alcançam uma compreensão do jogo e da tática equivalente a do treinador.

Portanto, a análise teórica do presente estudo está diretamente relacionada com a articulação desses conceitos chaves: flexibilização educacional para individualização do processo ensino-aprendizagem; leitura crítica das contradições sociopolíticas do cenário educativo; avaliação do ciclo de mediação entre professor e educando; e, os recursos auxiliares para a construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

Métodos

O presente estudo se caracteriza como uma Pesquisa Pedagógica (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008), na medida em que se dispõe a refletir sobre as questões que estão presentes no cotidiano da atividade educativa e, muitas vezes, permanecem sem respostas, conforme aponta Iza e Neto (2015, pág. 121)

Não temos analisado as nossas práticas de(o) ensino com o cuidado que elas merecem, apesar das experiências isoladas. De modo que muitos temas começam a ser uma paisagem comum no cenário da docência, não se dando a devida atenção. A aprendizagem da docência tem ficado circunscrita à observação e tentativa-erro, podendo essa experiência de ensino ser planejada ou não.

O foco central do nosso estudo é a intervenção educativa, a partir da compreensão de como os saberes docentes são construídos, o que requer a análise das articulações que possuem com a identidade pedagógica dos(as) professores(as). O envolvimento dos professores com os desafios da educação exige a aproximação da mediação docente com a reflexão científica, tanto no sentido de propor uma intervenção baseada em evidências, como em participar da produção de novos saberes docentes. Este modelo, proposto por Stenhouse (1975), ficou conhecido como Professor Pesquisador Reflexivo.

De acordo com o mapeamento do campo de estudos da Educação Física escolar feito por Bracht et al. (2012), nos situamos na categoria que se dedica ao estudo da “Intervenção”, ou seja, das questões referentes à atividade educativa propriamente dita, ou seja, “a aula acontecendo”. O foco central do estudo é a mediação docente em torno do processo ensino-aprendizagem, que inicia a partir da compreensão das características do(s) educando(s) e da escolha consciente dos objetivos que direcionam a atividade educativa para, em seguida, refletir sobre as estratégias didáticas e as adaptações que podem ser realizadas ao longo da aula para que o educando, a partir das experiências vividas, desenvolva suas habilidades ou adquira novos conhecimentos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a realidade que o cerca.

Porém, entendemos que a discussão acerca da reflexão que fazemos sobre a nossa atividade educativa está diretamente associada a quem somos, como pessoas e como professores(as), e, paralelamente, à leitura que fazemos da nossa

realidade social e educativa. Sendo assim, iniciamos o estudo pelo relato autobiográfico do nosso percurso formativo, e, iniciamos a discussão da atividade educativa pela análise da conjuntura sociopolítica e do contexto de vida e educação no qual professor(a) e alunos(as) estão inseridos.

Portanto, a pesquisa, metodologicamente, pode ser dividida em duas partes: a primeira parte se refere ao(à) professor(a) e ao contexto socioeducativo, logo, reúne dois aspectos que (1) antecedem a atividade educativa e definem o seu pano de fundo, são eles: (1a) a análise do processo de formação docente e (1b) o diagnóstico da realidade em que estão inseridos; a segunda parte, que é o objetivo principal do estudo, refere-se à (2) análise da mediação docente para a construção de experiências de aprendizagem lúdicas e significativas para os(as) alunos(as) o ensino-aprendizagem e dos recursos que podem auxiliar o(a) professor(a) e em situações educativas específicas.

O Relato Autobiográfico para a descrição do percurso formativo será realizado por meio de narrativa oral, dirigida por um roteiro dividido em três partes: (a) as principais experiências pessoais que, em nossa opinião, vivemos nas aulas de educação física na escola ou em outras atividades esportivas ou de lazer; (b) as atividades acadêmicas e as experiências de estágio que consideramos mais relevantes para a nossa formação universitária; (c) as nossas expectativas em relação à carreira profissional após o final do curso. O relato será transcrito em formato de texto, a fim de permitir a identificação das principais categorias conceituais e a sua discussão teórica.

A descrição do Cenário Educacional será realizada por meio da análise das pesquisas demográficas existentes sobre a localidade em que a escola está situada, no caso de Brasília/DF, os estudos realizados pela CODEPLAN por meio da amostra de domicílios e da análise de emprego e desemprego. O diagnóstico da realidade será complementado pela observação direta e por conversas informais com membros da comunidade escolar sobre as condições de vida e de trabalho na escola e na cidade.

A descrição do cenário educacional não tem um objetivo em si mesmo. A principal função dessa breve avaliação diagnóstica é contribuir para a compreensão do contexto no qual as situações educativas estão inseridas. A descrição deve conter

os aspectos mais relevantes e diretamente relacionados com as situações educativas, fornecendo-lhes uma conjuntura que esclareça os elementos que exercem influência sobre elas e as determinam.

Além de contribuir para uma compreensão ampla e crítica da situação educativa, o cenário educativo viabiliza ao pesquisador a opção, caso necessário, de uma leitura radical dos interesses ideológicos, políticos e econômicos que precisam ser desvendados. A flexibilização educacional, ao preconizar que sempre é possível encontrar alternativas para garantir o sucesso da aprendizagem para todos os educandos, não pretende abster-se de uma análise que aponte para a necessidade de transformação da realidade social, como um todo, e educacional em particular.

A parte central do estudo sobre a intervenção se dá a partir do envolvimento privilegiado com a atividade educativa, por meio das experiências vividas ao longo do estágio supervisionado na escola. Após o aprofundamento de estudos sobre os conceitos propostos por Feuerstein e Vygotsky, selecionamos, de forma assistemática, três situações educativas que nos chamaram atenção. Em seguida, realizamos a descrição, da forma mais detalhada possível, de cada uma destas situações educativas.

O registro das atividades é contínuo, ou seja, descreve os eventos na mesma sequência em que ocorreram. Na descrição, nos preocupamos em fornecer uma riqueza de detalhes que permita ao leitor reconstituir os eventos, para isto, damos informações sobre: (a) o contexto institucional no qual estão inseridos; (b) o momento em que a atividade transcorre; (b) os alunos que estão envolvidos; (c) o objetivo a ser alcançado; (c) a atividade lúdica escolhida; (d) a organização da aula e a exposição da proposta; (e) os diálogos e as reações dos alunos; (f) as mediações realizadas pelo professor; (g) a infraestrutura física e material disponível. Priorizamos as nossas percepções e as percepções porventura compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais durante ou após a aula.

Por uma questão de respeito às pessoas e instituições, a descrição deve primar, sempre que possível, pelo caráter positivo das atitudes e decisões, de forma a evitar suposições indevidas e nunca assumir um tom depreciativo ou de censura para as atividades educativas realizadas pelos professores e educandos observados.

Se queremos dialogar com os professores e apresentar alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino, a relação deve estar pautada no respeito.

Com esses procedimentos, que podem, caso seja necessário, serem complementados por análise documental, entrevistas adicionais e novas observações, encerramos a coleta de dados e iniciamos a análise e discussão teórica sobre as situações educativas.

A análise se restringe a poucas situações educativas, o que para nós é suficiente, pois cada situação educativa contém um ciclo de mediação completo e suscita uma série de reflexões sobre possibilidades didáticas de mediação para adaptação das atividades. A finalidade do estudo é contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação, ao estimular o professor e refletir sobre os diferentes aspectos que interferem no planejamento, na execução e na avaliação da atividade educativa. Sendo assim, o interesse de estudo se dirige para o processo de construção das alternativas didáticas, e não para as soluções que se mostraram eficientes em algum momento em particular.

As soluções válidas em uma situação, podem se revelar inadequadas em outras, e, até mesmo, na mesma situação, com as mesmas pessoas, mas, em outro momento. Porém, se o professor é capaz de repetir o processo de análise das situações educativas, provavelmente vai ser capaz de encontrar novas e adequadas soluções.

Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo

A construção da nossa identidade pedagógica é um processo que reúne experiências pessoais e acadêmicas ao longo da nossa trilha formativa. Neste processo, marcado por influências múltiplas, figuramos, ao mesmo tempo, como atores e autores da nossa trajetória de constituição como professores(as).

Ao elaborar esta narrativa sobre a nossa formação, além de deixar explícitos os nossos compromissos com a educação, tivemos a oportunidade de nos reapropriarmos de experiências marcantes, que fazem parte do nosso olhar para a intervenção educativa (CHENÉ, 1988).

Temos consciência de que nossa narrativa não é uma fidedigna descrição dos fatos, mas, a nossa representação da realidade que vivemos. Neste caso, como alertam Cunha e Chaigar (2009), a “verdade” passa a ser aquilo que é “verdadeiro” para nós (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

Desde a minha infância, tive grande contato com esportes e brincadeiras, dois são os motivos principais relacionados a essa vivência constante: I - no condomínio onde moro, há diversas áreas de lazer, entre quadras, piscina, brinquedoteca, dentre outros; II – na escola, os esportes tinham um espaço de destaque no currículo, com a realização anual de Olimpíadas com diversas modalidades esportivas e recreativas, bem como as atividades esportivas oferecidas no contraturno.

Diante disso, era comum que eu me destacasse nos esportes, tanto na prática no ambiente escolar, quanto nos momentos de diversão no condomínio. Ademais, sempre gostei de competir e fazer a diferença nos jogos, por isso, tive grande incentivo dos meus pais e professores para dedicar-me aos esportes. Reflexo disso era sempre estar entre os “coringas” nas Olimpíadas, os quais eram alunos escolhidos pela turma para que pudessem se inscrever em mais de 2 modalidades, dentre as 5 principais (futsal, futebol, voleibol, basquetebol, handebol) além do atletismo, portanto, era de praxe que eu participasse de todos. Não obstante, a escola valorizava a participação dos alunos nos Jogos Escolares, que são competições entre diversas escolas do DF, algumas das competições que já participei foram: futsal, basquetebol, queimada, futebol society.

A escola é um espaço de manifestação da cultura corporal do movimento. Assim, o esporte, a competição, a estética, a saúde, o lazer e a formação humana são vozes recorrentes no dia a dia escolar e presentes nas falas e anseios dos alunos e alunas (Neto *et. al*).

Todas essas vivências com o esporte, tanto no lazer quanto nas competições, bem como o apoio que sempre recebi contribuíram para a minha escolha pelo curso de Educação Física. Sobre esse ponto de vista, entrei na faculdade para ser um professor capaz de incentivar todos a vivenciarem o esporte; hoje acredito que uma atenção especial deva ser direcionada aos que apresentam maior dificuldade. Esta é justamente a proposta central da nossa linha de pesquisa: adequar as experiências de aprendizagem e utilizar estratégias de mediação docente que sejam significativas para favorecer o desenvolvimento de todos os alunos, por meio do seu efetivo envolvimento com as atividades corporais.

Entretanto, a partir de minhas experiências com os estágios ao longo do curso, percebi que somente ser um bom jogador ou ter diversas experiências com o esporte não são o bastante para ser um bom professor, capaz de ensinar aos outros.

Em vista disso, as experiências com a docência foram cruciais para me conscientizar sobre os desafios do ensino, ministrar as aulas depende de diversos fatores, tanto relacionados aos recursos humanos, quanto aos recursos materiais.

Duas situações marcantes contribuíram para minha reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, ambas vividas em estágios realizados em uma escola pública, na cidade de Taguatinga – DF. A primeira foi uma frustração, ao planejar uma aula para ministrar a uma turma de 5º ano, e assim que a aula começou, diversas crianças não participaram por não se interessarem pela brincadeira ou por não poderem realizar junto com o colega que queriam (a atividade era em duplas formadas por um menino e uma menina).

Além da vivência anteriormente citada, houve uma de completo desinteresse em realizar as atividades propostas por mim e por um colega, dessa vez, em uma turma de ensino médio, nesse caso, tentávamos ministrar uma atividade de motricidade, para estimular maior autoconhecimento aos os alunos, mas estes só queriam o clássico futebol, e que ninguém os atrapalhasse.

Segundo Neto e colaboradores (2011), o ideal esportivo que se desenvolveu no Brasil nos anos de 1960 e 1970 ainda é forte e continua como principal elemento legitimador da educação física escolar, enquanto a ideia de contribuição da educação física na formação de um homem crítico, emancipado e autônomo surgiu na década de 80 e encontra-se em maior disseminação nas últimas décadas.

Em um ato de reflexão, busquei relembrar algumas atitudes tomadas por mim, pelos colegas de classe e do condomínio que, por vezes, tentávamos incluir aqueles que não tinham tanta habilidade ou destreza com os esportes, colocando-os nos times e os estimulando a participar dos jogos e atividades e, inconscientemente, utilizando algumas das ferramentas de adaptação da atividade (por exemplo a nivelação da dificuldade) que dissertaremos mais à frente.

A respeito dos alunos, deve-se considerar que aqueles com maior aptidão e habilidade devem continuar com a obrigatoriedade de participação na educação física escolar, juntamente com os demais. Portanto, as aulas envolvem grande heterogeneidade no que se refere aos níveis de habilidade, experiências e perspectivas relacionada ao esporte.

O ensino do esporte na escola requer a aprendizagem de habilidades que assegurem ao aluno uma proficiência motora mínima, garantindo a sua inserção nessa cultura de movimento, de forma que a questão central é saber o que é essencial a ser ensinado para que o aluno tenha sucesso na aprendizagem dessas habilidades. Em outras palavras, compatibilizar a demanda de prática para assegurar a aprendizagem e as condições reais oferecidas pela escola. (TANI, Go *et al*, 2013).

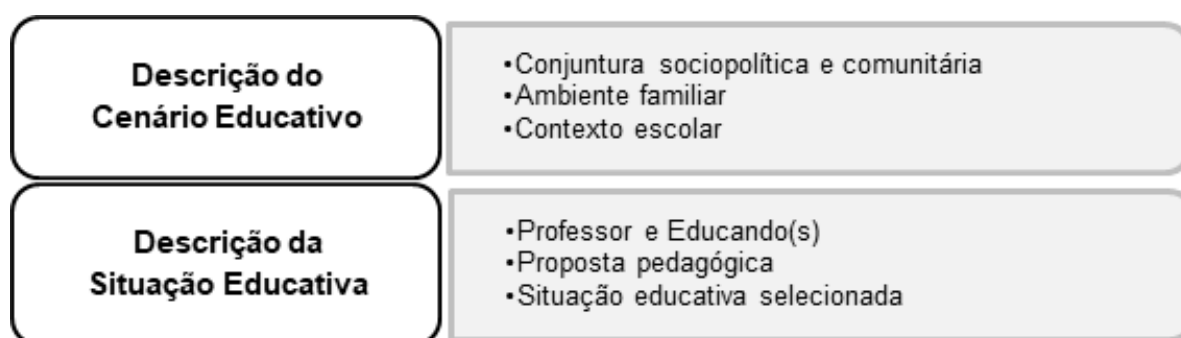
Por fim, vale ressaltar a importância da educação física escolar não só como uma forma de esporte, mas também como parte do processo de formação do aluno.

Go Tani e colaboradores (2013) posicionam a educação física, de acordo com a abordagem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em duas dimensões: a) promoção do esporte educacional e apoio às práticas esportivas não formais; b) a educação física como componente curricular da educação básica. Entendem, esses autores, que a segunda dimensão é a mais importante, em virtude do objetivo escolar de disseminação do conhecimento, formação cidadã, preparação para o trabalho e desenvolvimento da personalidade.

Resultados

As experiências vivenciadas na mediação entre professor e educando(s) que iremos descrever, devem ser consideradas como elementos de análise que retroalimentam o processo de escolha das possibilidades didáticas para a promoção da aprendizagem. A atividade educativa, dessa forma, passa a ter, intrinsecamente, a propriedade de ser flexível, pois, coloca-se a serviço do educando e da sua educação.

A flexibilização educacional, no entanto, não é uma mera intenção do professor, e sim um exercício teórico a partir de alguns conceitos chaves. O diagrama a seguir indica a ordem na descrição da intervenção educativa.



Descrição do Cenário Educativo

Conjuntura sociopolítica e comunitária

Em sua coleta de dados bienal, a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) realiza a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), esse documento fornece dados sobre o Distrito Federal e suas Regiões Administrativas (RAs). A RA-I, como é conhecido o Plano Piloto, compreende, especificamente para a PDAD, os recortes de Asa Sul, Asa Norte, Noroeste e demais, essa pesquisa fornece tanto os dados da RA como um todo, quanto dos recortes.

Para este estudo, utilizaremos somente os dados da Asa Norte, região onde se situa a Escola Classe 304 Norte, local onde foi realizado o estágio. A pesquisa apontou que a população urbana da RA-I era de 221.326 pessoas, sendo cerca de 53% do sexo feminino.

Quanto à educação, os dados apresentados são: percentual da população com cinco anos ou mais que declaram saber ler e escrever, 99,3% declaram que sim,

0,7% não. Ainda, a frequência escolar da população entre 4 e 24 anos de idade: 43,5% frequentam escolas particulares, 33,1% escolas públicas e 22,9% já frequentaram escolas anteriormente, dos que frequentam, 94,8% estudam em escola situada na Asa Norte.

A Distribuição de rendimento da população da Asa Norte mostra que a maioria da população tem um rendimento bruto entre 2 a 20 salários mínimos, o que compreende cerca de 78,0% da amostra, sendo a maior frequência entre 5 a 10 salários mínimos (32,9%). Já a Distribuição de rendimento domiciliar situa 81,0% da população com rendimento de mais de 5 a mais de 20 salários mínimos.

Por fim, a Asa Norte apresentou bons indicadores de segurança, visto que 47,5% da população dispõe de serviços e equipamentos de segurança individuais, 74,4% coletivos e 52,2% relatam ter a existência de policiamento regular.

De acordo com a Proposta Pedagógica do ano de 2020, a Escola Classe 304 Norte, em consonância com a Base Nacional Curricular Comum e com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, visa a formação e o desenvolvimento humano global, considerando os estudantes como sujeitos de aprendizagem, e promovendo uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Os princípios da educação integral a serem considerados do planejamento são: Integralidade – formação integral da criança; Intersetorialização – políticas de diferentes campos, buscando potencializar a oferta de serviços públicos para a melhoria da qualidade de educação; Transversalidade – vinculação da aprendizagem aos interesses e problemas reais dos estudantes e da comunidade; Diálogo entre escola e comunidade; Territorialidade – não restringir a aprendizagem ao ambiente escolar; Trabalho em rede – trabalho em conjunto, troca de experiências e informações a fim de criar oportunidades de aprendizagem para todas as crianças.

Não obstante, a Proposta pedagógica da escola ainda traz formas de efetivo diálogo com a comunidade, de forma que:

De acordo com os princípios epistemológicos de um Currículo Integrado que preconiza a definição de objetivos e conteúdos contextualizados, flexíveis e interdisciplinares e que evidenciam a indissociabilidade entre teoria e prática, buscando fortalecer

os propósitos educacionais relevantes para a formação dos estudantes. (Projeto Pedagógico EC 304 Norte, p.29)

A Escola Classe 304 Norte situa-se em um pequeno espaço dentro das quadras da Asa Norte, dentre as áreas extraclasse estão uma sala da diretoria, duas salas dos professores e uma cozinha para os servidores do colégio, bem como um espaço externo com 2 quadras, sendo uma delas somente de basquete e a outra poliesportiva, ao lado das quadras um pequeno parquinho com algumas paredes escaláveis. Os materiais esportivos da escola eram poucos, 2 bolas, algumas cordas e cones e os materiais que os próprios alunos traziam de casa eram, por vezes utilizados nas aulas. Ainda, na sala dos professores havia alguns materiais como bolas de isopor, tampas de garrafas pet, dentre outros materiais improvisados.

A lei 9394/96 que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação, em seu capítulo II, seção 1, art. 26 § 3º diz ser obrigatória a educação física como componente curricular da educação básica, entretanto, não especifica quem deve ser o mediador das aulas de educação física. Diante disso, na EC 304 Norte a responsabilidade dessa aula recaía sobre as professoras de pedagogia, as quais, em sua totalidade, liberavam as aulas como sendo um horário de recreação ao longo de todo o ano.

Faz-se importante ressaltar que há no projeto pedagógico da escola a citação de uma parceria que ocorre entre essa instituição e a Universidade de Brasília (UnB). Dentre os componentes curriculares da Licenciatura em Educação Física está o Estágio Supervisionado, no qual os alunos de estágios finais da graduação ministram as aulas de educação física nos colégios, de sua escolha. Nessa parceria, um dos professores da UnB recomenda aos alunos que realizem o estágio supervisionado na EC 304 Norte, que por sua vez facilitava o processo burocrático de permissão dos estagiários.

Diante disso, os discentes, sob supervisão da escola, eram os responsáveis pelas aulas de educação física. Fato esse que, nem sempre, agradava aos alunos, os quais estavam acostumados em ter sempre o horário de “recreação livre” como era chamado, e passariam a ter o horário de “recreação dirigida”. Essa mudança retraía o processo de aceitação do professor pelos alunos. Portanto, foi de suma importância, no período inicial do estágio, utilizar-se de ferramentas e diálogos que mobilizavam a atenção dos estudantes.

Cenário Educativo	
Contexto	
Social	A Distribuição de rendimento da população da Asa Norte mostra que a maioria da população tem um rendimento bruto entre 2 a 20 salários mínimos
Político	Indicadores como rendimento, saúde e segurança na Asa Norte são elevados
Cultural	Asa Norte é um bairro da região administrativa de Brasília - DF tombado pela Unesco como parte integrante do Plano Piloto e tem um dos maiores índices de qualidade de vida no Brasil.
Política educacional	Quanto à educação, os dados apresentados são: percentual da população com cinco anos ou mais que declaram saber ler e escrever, 99,3% declaram que sim, 0,7% não
Realidade	
Comunitária	A Asa Norte possui um arranjo urbano estruturado no conceito de "cidade-parque" que valoriza a predominância de áreas verdes e arborizadas entre os edifícios urbanos residenciais.
Familiar	Os familiares são presentes e ativos nas propostas educacionais, eventos escolares e acompanhamento dos estudantes.
Escolar	A escola dispõe de um espaço adequado para as práticas educacionais, entretanto carece de material esportivo.
Sujeitos	
Estagiário	Graduando em educação física, ministrando aulas no horário destinado à recreação dos alunos.
Professores	Acompanhavam os alunos durante as recreações e aulas de educação física
Educando	Aluna do sexo feminino que se excluiu de uma das atividades propostas.
Educandos	Poucos alunos apresentavam laudo, apenas uma aluna era acompanhada integralmente por pedagoga.
Turma/Grupo	Turma de 5º ano do Ensino Fundamental, composta por meninos e meninas entre 9 e 10 anos de idade.
Atividade	
Objetivo	Promover a interação entre todos os alunos da turma.
Conteúdo	Jogos de estafeta simulando modalidades olímpicas
Métodos	Contextualização das práticas, introdução verbal e realização de, ao menos, 3 rodadas de cada jogo.
Estrutura	
Física	Sala de aula comum
Material	Cordas, bolinhas de isopor, tampas de garrafa pet, fitas coloridas, bolas.
Histórico	
Projeto pedagógico	Objetivos e conteúdos contextualizados, flexíveis e interdisciplinares e que evidenciam a indissociabilidade entre teoria e prática.

Situação educativa selecionada

Em um primeiro contato com a turma do 5º ano do ensino fundamental da Escola Classe 304 Norte, fui recebido com certa resistência por parte dos alunos, pelo fato de não haver aulas de educação física nesse colégio, a qual é substituída por um horário de recreação. A professora responsável pela turma afirmou que era comum os alunos rejeitarem, no início, alguém “ocupando” o horário de diversão delas, mas que com o tempo se acostuariam. Ainda nesse dia, estava chovendo, então as atividades anteriormente planejadas junto à coordenadora não poderiam ser

realizadas, por isso, tive de adaptar as atividades para serem realizadas dentro do espaço da sala de aula.

As atividades propostas tinham o objetivo de promover a interação entre todos os alunos, bem como proporcionar novas experiências com jogos lúdicos, além de me colocar em uma posição de mediador das atividades. A escolha desses objetivos em específico foi feita a partir de conversas que tive com professoras e coordenadora, acerca dos maiores problemas que os estagiários de educação física enfrentavam em suas primeiras aulas. Diante disso, pensei em priorizar as atividades realizadas em grupo e que, ao mesmo tempo fossem experiências inéditas para os alunos. Somado a esses pontos, optei por jogos em que eu pudesse a qualquer instante flexibilizar as regras de modo a facilitar a fluidez das tarefas.

Para tanto, foram ministradas três atividades, a “corrida de sopro”, o “*curling* adaptado” e o “remo adaptado”, não por coincidência, ambas relacionadas com as modalidades olímpicas do atletismo, remo e *curling*. A temática dos Jogos Olímpicos foi utilizada para contextualizar as atividades e atrair a atenção dos alunos, os quais desde o início foram instruídos a imaginarem-se em uma olimpíada, um evento que promove simultaneamente o trabalho em equipe e a competição.

A corrida de sopro consiste em um jogo no qual a turma é separada em 2 equipes e cada equipe recebe uma bolinha de isopor, os alunos devem posicionar a bolinha no início de um circuito delimitado por cordas e assoprar a bola de isopor até que essa atinja o final do percurso, por fim, o aluno pega a bolinha e repassa aos colegas do time para que façam o percurso. Ganha o time em que todos os componentes realizarem a corrida primeiro. O *curling* adaptado foi pensado como uma simulação do jogo de *curling* comumente visto nas olimpíadas, foi dada uma introdução verbal aos alunos, apresentando como era feito esse jogo nas olimpíadas e, logo depois, como faríamos essa atividade, que funcionou da seguinte maneira:

A turma foi dividida em 3 equipes selecionadas pelos próprios alunos, por afinidade, cada equipe recebeu uma quantidade de tampinhas de garrafa pet de cores distintas proporcional à quantidade de integrantes. Com uma corda foi delimitado o espaço onde os alunos realizariam o lançamento das tampinhas, a área que deveriam acertar era delimitada por três quadrados delimitados por fita, um quadrado maior com 45 centímetros de lado, dentro dele, um intermediário com 30 centímetros de

lado e, por fim, dentro daqueles dois, um quadrado menor com 10 centímetros de lado, a pontuação atribuída ao acerto em cada quadrado foi de 1, 2 e 3 pontos respectivamente. Ao final de todos os lançamentos, a pontuação era contabilizada pelo professor.

Durante a corrida de sopro, somente uma aluna não participou das atividades, porém, após três rodadas da corrida, passamos para o *curling* adaptado, no qual, a única aluna que não havia participado da aula decidiu entrar na brincadeira.

A aluna em questão já manifestava contrariedade às atividades propostas desde o momento da explicação do primeiro jogo. Para separar-se dos colegas que estavam participando, a aluna buscou a companhia da professora regente, que estava sentada ao fundo da sala acompanhando as atividades. As duas assistiram juntas os demais colegas participando da corrida de sopro, e a professora questionava a aluna sobre o motivo dela não participar, mas não obtinha respostas, porém, notei que durante as corridas, a aluna torcia para alguns colegas e times específicos, e se divertia assistindo os demais participando.

Após as 3 rodadas da corrida de sopro, iniciei a explicação do *curling* adaptado, ainda durante as orientações iniciais da brincadeira, a aluna permaneceu ao lado da professora. Entretanto, após estímulos da professora e o envolvimento das colegas (que a chamaram para participar), durante separação dos times, a aluna se juntou ao grupo de colegas que escolheu, pois nessa segunda atividade os times eram montados por afinidade. Não foi possível notar se a aluna tinha amigos preferenciais na turma, pois, apesar de escolher estar em um grupo, a aluna gostava de interagir também com outros colegas durante os jogos.

Durante o *curling* adaptado, a aluna não apresentou nenhuma disparidade de performance em relação à turma, em todas as rodadas as pontuações das equipes foram próximas. Mas, em relação à própria performance em cada rodada, estimei a aluna a comparar suas tentativas durante o jogo, e com sucesso ela obteve melhora em seus últimos lançamentos, o que a levou a participar ainda mais ativamente das tarefas no grupo.

Depois disso, a aluna se prontificava a participar das demais atividades propostas, a exemplo do remo adaptado realizado na aula seguinte, entre outras propostas em aulas diversas como o futebol em dupla e atividades cooperativas.

O número de rodadas em cada uma das atividades (3 rodadas) foi pensado com a seguinte intencionalidade: 1º rodada – experiência inicial dos alunos para melhor compreensão das regras do jogo; 2º rodada – já familiarizados com a atividade, nesse ponto os alunos deveriam avaliar seu desempenho e interpretar possíveis aspectos para melhorar a performance na rodada seguinte; 3º rodada – aplicar as modificações e perceber a melhora na performance. O caráter competitivo se mostrou como importante para estimular a interação da turma, além disso, o fato de ser algo inédito também trouxe atenção e participação dos alunos.

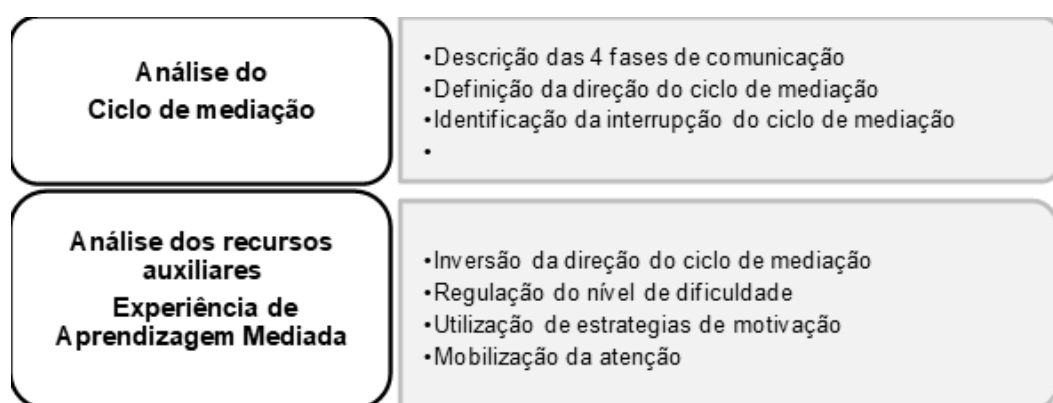
Com a finalidade de manter o objetivo de trazer novas experiências e promover a interação da turma, na aula seguinte introduzi verbalmente outras modalidades olímpicas (além do *curling* utilizado na aula anterior) e adaptei uma atividade que simulasse o remo em equipe, o qual, nos Jogos Olímpicos é realizado com 8 integrantes.

A atividade consistia em separar a turma em 2 equipes de mesmo tamanho, misturando meninos e meninas. As equipes eram organizadas em filas e os alunos deveriam permanecer sentados, simulando estarem nos barcos de remo. Cada equipe recebia uma bola, entregue ao primeiro integrante da fila. A atividade consiste em repassar a bola ao colega sentado atrás, passando-a pelo lado esquerdo ou direito do corpo (a fim de simular o movimento da remada), quando a bola chegasse ao último integrante da fila, este deveria levantar-se e correr até o início da fileira, sentar-se e iniciar a atividade novamente, em ciclo, até que o primeiro integrante da fila retornasse ao início. Durante todo o tempo, as duas equipes eram instruídas a finalizar a atividade, mesmo que a outra equipe já tivesse concluído. De modo semelhante às atividades anteriores, no remo também houve sucesso no quesito participação da turma por completo.

Análise e Discussão

A análise teórica do processo de flexibilização educacional envolve diversos conceitos e possui várias etapas diferentes. No intuito de sistematizar as etapas e favorecer a compreensão da metodologia como um todo, optamos pela construção de um diagrama temporal que descreve e, ao mesmo tempo, articula os conceitos-chaves que serão utilizados na discussão dos resultados, ou seja, da situação educativa.

Na primeira coluna estão os aspectos teórico-conceituais-chaves e, na segunda coluna, o detalhamento de cada um deles, o que pretende favorecer a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.



Vamos iniciar análise do ciclo de mediação, que corresponde ao último estágio de explicitação da situação educativa a fim de fornecer ao professor a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.

Análise do Ciclo de mediação

Descrição das 4 fases de comunicação

A proposição das atividades foi dissolvida em duas fases, primeiro a contextualização com os Jogos Olímpicos, depois uma exposição verbal sobre as propostas do jogo. A relação com as olimpíadas serviu como base para um diálogo com a turma, a fim de realizar uma aproximação entre mediador e alunos, visto que

era um primeiro encontro. Depois, a exposição verbal dos jogos tornou-se de fácil compreensão pelos alunos, mesmo sendo algo novo.

A proposta dos jogos de estafeta – termo utilizado na educação física para definir atividades de competição entre filas – facilitou ainda mais o processo de familiarização com as atividades, ao passo que os primeiros alunos serviam como exemplo para os demais.

Além disso, o envolvimento com o trabalho em equipe aliado à competição (também característicos nos jogos de estafeta) foram aspectos marcantes das atividades em questão, esses pontos, apesar de nem sempre serem acolhidos pelos alunos, foram um ponto positivo nessa turma, pois facilitaram a interação dentro dos times.

Por fim, o que fez com que a única aluna a que não participou do primeiro jogo entrar em alguma equipe para a segunda atividade, pode ser o caráter de baixa exigência de engajamento físico do *Curling* adaptado (quando comparado à corrida de sopro), ou até a mudança de ambiente, visto que, nas aulas em quadra, a aluna tinha o costume de não participar das atividades, mas, nessa experiência em sala de aula, a mesma sentiu-se à vontade para integrar os grupos na atividade.

Um terceiro ponto pode ter influenciado na adesão dessa aluna à aula: por ser em sala, a professora responsável pela turma estava presente no ambiente, e ao decorrer das atividades, estimulava os alunos, dando apoio, dicas e motivação para que realizassem bem a atividade, essa atenção da professora pode ter sido um ponto crucial para a decisão de participar da referida aluna.

A decisão de manter o contexto de Jogos Olímpicos, bem como o trabalho em equipe teve como base o sucesso atingido na aula anterior em trabalhar com toda a turma, fato que foi novamente reproduzido com a atividade em questão, levando em conta que houve participação integral dos alunos. Portanto, em uma análise final acerca das atividades realizadas, considerando a reação dos estudantes, pode-se dizer que houve um impacto positivo sobre eles, ao passo que os objetivos iniciais foram cumpridos.

Definição da direção do ciclo de mediação

Nas três situações apresentadas o ciclo transcorre na direção tradicional, ou seja, se inicia com a proposição do educador para a turma como um todo.

Identificação da interrupção do ciclo de mediação



Na primeira situação a atividade proposta foi a corrida de sopro, o ciclo teve interrupção a partir do momento em que a educanda não apresentou a reciprocidade esperada. Neste caso, mesmo após as estratégias de motivação, a não reciprocidade se manteve presente, o que despertou a atenção do educador, não como um problema de fato, mas talvez como uma resistência comum diante de um primeiro encontro. Uma diretriz importante, no entanto, foi garantir o envolvimento da aluna como observadora da atividade.

Ao observar a brincadeira dos colegas, junto à professora, a aluna participa da aula de forma vicariante, nos termos da “aprendizagem social cognitiva” proposta por Bandura, o que pode, como neste caso, ser suficiente para despertar a sua vontade de interagir e compartilhar da próxima brincadeira com os colegas. Este conceito foi apresentado por Bandura para se referir ao fato de que um dos recursos importantes de aprendizagem das crianças é o “modelo social”, que neste caso em particular, é apresentado pelos demais colegas da turma, que participam da brincadeira, aprendem e se divertem sem constrangimentos.

Costa (2016:25) cita 5 possibilidades interpretativas para a autoexclusão, a saber: (a) os estudantes não reconhecem a autoridade do mediador; (b) os estudantes não gostam da atividade e se sentem desmotivados a participar; (c) os estudantes não percebem condições físicas suficientes para corresponder à

atividade; (d) os estudantes têm dificuldades de relacionamento entre si, o que prejudica atividades coletivas; (e) os estudantes não gostam do mediador.

Costa sugere que esses fatores coexistentes podem explicar o processo de autoexclusão; em um olhar voltado especificamente à aluna em questão, que não apresentou reciprocidade, mas observou a atividade e torceu por alguns dos colegas, podemos descartar apenas a possibilidade (d) dificuldade de relacionamento entre os estudantes.



Já na segunda atividade proposta, o *Curling* adaptado, a aluna em questão integrou uma das equipes e passou a participar da atividade, dando prosseguimento, portanto, às demais fases do ciclo.

Torna-se importante registrar o papel da turma e da professora regente nesse processo. Ao assistir a atividade anterior, a aluna notou que a professora estimulava os colegas que participavam da corrida, torcendo por eles enquanto realizavam a atividade.

Antes do início do *curling*, os demais alunos convidaram a educanda, dizendo que seria um "jogo legal", o que contribuiu para sua adesão.



Em aula posterior foi proposto o remo adaptado, nessa situação não houve necessidade de estímulos da professora ou dos colegas da turma, a aluna já se mostrou interessada pela atividade desde a introdução verbal realizada pelo mediador (fase de proposição).

Ao longo das mediações, o que se observa é a conquista da reciprocidade da aluna, e ao final do processo, a conquista da minha autonomia como professor, diante da turma como um todo; nota-se que a professora teve um papel chave em minha aproximação com a turma, o que possibilitou, em seguida, a aceitação da minha intencionalidade pedagógica, ponto de partida para a construção de novas experiências de aprendizagem mediada significativas.

A cultura vivenciada nesse espaço escolar, antes da minha chegada, era a Recreação, e a diretividade pedagógica caracterizava-se pela ausência de atividades dirigidas. Diante desse contexto, ao me colocar como mediador em um ambiente antes destinado à livre escolha de materiais e brincadeiras, há uma subversão à cultura escolar, termo adotado por Costa (2016:26) para definir o conflito de autoridade gerado ao tentar dirigir as atividades de recreação.

Costa (2016) cita como possíveis iniciativas para a demarcação de autoridade por parte do mediador, a prévia orientação sobre as atividades da recreação dirigida e o controle sobre os materiais (antes usados livremente), entretanto, sem retirar o poder de escolha dos estudantes, tomando como princípio basilar o diálogo.

Nesse sentido, Costa (2016) sugere uma alternativa para lidar com essas dificuldades, a inversão do ciclo de mediação, de modo que, ao invés de o mediador propor atividades e esperar pela reciprocidade dos alunos, a partir de diálogos, os

educandos expõem suas escolhas, de modo que a iniciativa do ciclo passe a ser a partir de ações do estudante.

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada ***Inversão da direção do ciclo de mediação***

A transferência da responsabilidade de escolha sobre “o que fazer”, do mediador ao aluno podem funcionar como uma importante ferramenta para favorecer a participação nas aulas. Nessa situação, o aluno retorna a uma das características da recreação, que é a liberdade de escolha, como também, sente-se valorizado, por estar em uma posição de destaque, considerando que quem normalmente define a atividade a ser realizada é o professor, mas, agora, é ele quem vai decidir o que todos vão fazer.

Certamente, a escolha será por algum jogo no qual a criança já tem experiência e, provavelmente, habilidade suficiente para sentir-se em condições e, portanto, disposta a participar. Se essas questões terminarem não sendo verdadeiras para o caso em particular, mesmo assim, a criança via viver um conflito, porque não tem sentido deixar de participar de uma brincadeira que foi ela quem escolheu.

Neste caso, se a criança está com alguma dificuldade para envolver-se com a atividade, o professor tem a possibilidade de fazer ajustes que ampliem a possibilidade da sua participação, assim como a de outros em posição semelhante, ser bem-sucedida e prazerosa.

Acredita-se, portanto, que a inversão do ciclo de mediação pode contribuir de maneira efetiva para a diminuição da autoexclusão decorrente da rejeição à atividade proposta. O professor deve estar atento para, em outros momentos, realizar novamente a inversão do ciclo de mediação a fim de possibilitar esta mesma vivência para outros alunos, independente da autoexclusão, mas, como uma estratégia de exercício da liderança para os alunos que assumem a responsabilidade pela definição da atividade e, ao mesmo tempo, de solidariedade para os demais, que devem se envolver com a atividade proposta pelo colega.

Os recursos auxiliares de mediação são instrumentos de observação criados por Feuerstein (1991) utilizados na avaliação das práticas educativas do professor e

seu impacto na aprendizagem dos alunos. Isso permite que o mediador disponha de ajustes em seus métodos de ensino e atribua maior significância e adequação ao conteúdo para o aluno. Há 3 grupos de recursos auxiliares de mediação, são eles: I - regulação do nível de dificuldade; II - estratégias de motivação; III - mobilização da atenção.

Regulação do nível de dificuldade

Proceder à regulação do nível de dificuldade foi, de certo modo, uma consequência da escolha das atividades propostas. Desde o início do planejamento das aulas, a intenção de trazer novas experiências aos estudantes fez com que fossem propostas modalidades não tão tradicionais na educação física no Brasil (a exemplo do *curling* e do remo) a fim de posicionar todos os alunos diante de tarefas inéditas.

Para tanto, propor tarefas que representem um desafio a todos os estudantes, não por sua dificuldade, mas por sua inovação, pode afastar o sentimento de incapacidade para realizar as tarefas.

As atividades escolhidas exigiam movimentos simples, que todos eram capazes de realizar, ao mesmo tempo, a estafeta faz com que a competição seja entre grupos e não entre indivíduos, o que diminui o constrangimento à participação. De qualquer maneira, não apenas dosar o nível de dificuldade, mas também, evitar a ênfase na competição é uma medida essencial do ponto de vista didático para manter a motivação das crianças.

Caso a competição comece a ser transformar em uma nova barreira, o professor pode transformar a atividade em cooperativa, o que pode ser facilmente operado pela mudança do objetivo do jogo, ao invés de quem termina primeiro, o objetivo passa a ser que verificar se os dois grupos conseguem terminar em menos tempo, dessa maneira, um grupo torce pelo outro, porque o jogo depende da realização da tarefa pelos dois grupos.

Utilização de estratégias de motivação

Dentre as estratégias de motivação, a contextualização das aulas com os esportes olímpicos trouxe uma atribuição de significado às atividades, somado a isso, o trabalho em grupo como ferramenta necessária para atingir o sucesso no jogo pode

ter sido um ponto importante para demonstrar um envolvimento afetivo com a aprendizagem.

Diante de um quadro negativo, ou seja, quando, em oportunidades anteriores, a exclusão ou a autoexclusão já tenham ocorrido com aquela turma, o professor deve tentar antecipar a ocorrência do problema, o que pode ser feito por meio de uma “roda de conversa” inicial, na qual explique o objetivo da atividade e deixe bem claro a importância da participação de todos, como um princípio da organização da aula.

A “roda de conversa” pode ajudar em alguns casos, mas, com certeza, não será suficiente para conseguir engajar todos os alunos que apresentam resistência para participar das aulas. No entanto, é preciso que os alunos estejam conscientes e convictos de que a participação deles na aula é algo muito importante para o professor.

A segunda medida a ser utilizada é uma conversa individual com os alunos que não querem participar. O professor deve insistir e argumentar que a aula apenas tem sentido quando consegue a participação de todos. Quando os alunos continuarem resistentes e não mudarem de atitude, o professor deve encontrar uma maneira de envolvê-los com a observação da atividade. A ideia é evitar que se dispersem, mas também, investir na aprendizagem por modelos e acreditar na força que o grupo exerce sobre ele.

Muitas vezes, no decorrer das diversas rodadas de atividades, ao ver os colegas de turma se divertindo, o envolvimento do professor em acompanhar as atividades e dar orientações para todos, e, principalmente, o professor elogiando os alunos que se dedicam à atividade, independente do resultado final, assim como, vibrando com pequenos avanços dos alunos, aqueles que estão de fora de alguma maneira serão envolvidos por essa nova conjuntura.

Acreditamos que, mesmo sem a realização da “roda de conversa”, a atitude de autoexclusão da aluna foi modificada em função da supracitada influência exercida pelo grupo. Isso evidencia que o professor deve, diante de algumas dificuldades que podem ocorrer nas aulas, ter a tranquilidade para observar o comportamento dos alunos e fazer algumas mediações, mas, saber também aguardar um tempo para entender exatamente o que está acontecendo. Algumas dificuldades iniciais podem ser resolvidas ao longo do processo e não exigir adaptações especiais.

Desse modo, as estratégias de motivação podem auxiliar na mediação docente para que os alunos que estavam desinteressados, venham a participar; não é algo que se resolve rapidamente, nem de uma vez por todas. Se a atitude de autoexclusão foi sendo fortalecida nos alunos, a sua mudança vai ocorrer em função de um processo que envolve a mudança do tipo de mediação docente e o respeito ao tempo dos alunos para que se sintam “em condições para” participar.

Sob o mesmo ponto de vista, podemos ainda relacionar o sentimento de inclusão às situações educativas em questão. Levando em consideração os interesses comuns e a busca pelo desenvolvimento coletivo, as atividades traziam consigo uma sensação intrínseca de pertencimento do indivíduo ao grupo, de modo que suas ações eram pensadas ao bem comum, não somente à realização da tarefa individual.

Mobilização da atenção

Acerca da mobilização da atenção, na situação educativa em questão, não foi necessário o emprego destes recursos. Vamos, porém, ilustrar algumas estratégias que se enquadram no conceito de “transferência” e de “experiência partilhada”.

No caso da transferência, o professor deve identificar alguma situação equivalente, na qual a aluna estaria envolvida, e fazer uma analogia, para que ela percebesse que a semelhança entre as situações era uma evidência de que ela era capaz de lidar com aquele desafio. Pode dar, como exemplo, situações que ele mesmo tenha vivido, que o levaram a não querer mais participar de algo, porém, depois de vencer a insegurança, perceber que estava perdendo uma oportunidade.

Como fica claro pelo exemplo supracitado, a transferência é um recurso de natureza mais cognitiva, logo, que pode ter uma aplicação restrita a essas situações, mas, que deve ser lembrado, pois, em algum caso, pode ser decisivo. Ele advém da proposta de Vygotsky de verificar se o aluno que não conseguia resolver sozinho um determinado problema, com o auxílio de uma “dica” sobre o tipo de problema em questão, ele conseguiria elaborar o raciocínio correto para chegar à resposta.

O outro recurso de mobilização da atenção, no entanto, é muito apropriado para enfrentar o problema da autoexclusão. A “experiência partilhada” entra em jogo quando o professor identifica que pode, pessoalmente, ou por meio de um “tutor” (um

colega habilidoso), despertar o interesse da aluna participar porque vai poder contar com o apoio direto do professor ou do tutor para entrar no jogo. Logo, pressupõe a formação de uma dupla, de maneira a emprestar a habilidade de um para o outro. Essa é uma das maneiras mais intuitivas de se aprender, poder acompanhar e fazer junto com outro que já é habilidoso e eficiente.

Aos poucos, a ajuda do experiente diminui, assim como, a habilidade do outro, iniciante, cresce, e a autonomia se constrói.

Considerações Finais

A partir da análise da conduta de autoexclusão da aluna, notou-se uma gama de possíveis causas, dentre elas: (a) o primeiro contato com um mediador, até então, desconhecido; (b) a crença da incapacidade de realizar a tarefa proposta; (c) o receio da avaliação negativa dos colegas; (d) a falta de motivação para participar da atividade; (e) o desinteresse pelo jogo proposto. As ferramentas de mediação que se mostraram presentes, e cumpriram o objetivo de inclusão da aluna foram: 1. garantir que a educanda participasse como observadora da primeira atividade; 2. a motivação da professora, que se envolveu com a atividade torcendo pelos alunos; 3. o estímulo dos colegas à aluna; 4. a diminuição da exigência física entre as atividades propostas; 5. durante a prática da atividade, a percepção da melhora de desempenho.

Diante de uma análise comparativa da participação da turma, e especificamente da aluna, nas três atividades, houve aceitação dos alunos em ter seu horário de recreação transformado em uma aula de educação física orientada por um mediador.

Sendo assim, é possível afirmar que a flexibilização educacional é sempre possível, e deve ser realizada pelos professores, pois contribui para a melhoria da qualidade do ensino e atesta que o mediador possui capacidade crítica, criativa e teórica, portanto, é capaz de produzir conhecimento.

Em conformidade com as recomendações de COSTA (2016: 34), faz-se importante o estímulo dos professores à reflexão contínua sobre suas ações educativas, aliado ao compartilhamento de saberes e boas práticas. Ainda, é imprescindível que a disciplina de estágio supervisionado acompanhe os desafios da prática educativa, a fim de evitar o abandono precoce à prática docente. Não obstante, os profissionais têm de se ater à formação continuada, como parte dos requisitos para a melhoria da qualidade de ensino da educação física escolar.

Referências Bibliográficas

- CANAL, C. P. P.; CUNHA, A. C. B. da; ENUMO, S. R. F; **Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna**: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2006, p.393-412.
- CUNHA, A. C. B. da; FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. de A; Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. Rev. Bras. Ed. Esp., Set-Dez. 2008 v.14, n. 3, p.365-384.
- ENUMO, S. R. F. Avaliação Assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2005, v.11, p.335-354.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Pesquisa **pedagógica**: do projeto à implementação. Capítulo 1, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, Saberes e práticas da inclusão, Secretaria de Educação Especial, Brasília, caderno 4, 2003.
- SIQUEIRA, N. F.; TICIANELLI, G. G; **Psicologia e Esporte**: o papel da motivação. Ciência e Inovação, v. 1, p. 1, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção social da mente**. 4ª ed. Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo/SP, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf
- Gallahue, David L. Compreendendo o desenvolvimento motor [recurso eletrônico] : bebês, crianças, adolescentes e adultos / David L. Gallahue, John C. Ozmun, Jaqueline D. Goodway ; tradução: Denise Regina de Sales ; revisão técnica: Ricardo D. S. Petersen. – 7. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : AMGH, 2013.
- COSTA, C. P. F. A autoexclusão de alunos em recreação dirigida escolar: uma pesquisa pedagógica. Monografia – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília. Brasília - DF, p. 35. 2016.
- TANI, Go et al . O ensino de habilidades motoras esportivas na escola e o esporte de alto rendimento: discurso, realidade e possibilidades. Rev. bras. educ. fís.

esporte, São Paulo , v. 27, n. 3, p. 507-518, Set. 2013. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000300016&lng=en&nrm=iso. Acesso em:
1 Fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000300016>.

MILLEN NETO, Alvaro Rego; FERREIRA, Alexandre da Costa; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de educação física. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, v. 17, n. 3, p. 416-423, Set. 2011. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742011000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742011000300005>.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO. Escola Classe 304 Norte. **Projeto Pedagógico**: PP, Brasília – DF, 2020.

CODEPLAN – COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal – PDAD – DF – 2018. <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/>

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 out. 2020

SEABRA, L. Caderno de Formação: formação de professores, Bloco 2, Volume 6. São Paulo, 2012, 176.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARAMORI, P. M., DALL'ACQUA, M. J. C. **Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa**: um estudo descritivo da prática docente. *Revista Brasileira de Educação física e esporte*, v. 21, n. 4, p. 367 – 378, Out-Dez, 2015.

